

## LÍNGUA DE SINAIS E SURDEZ: TESSITURAS CULTURAL E EDUCACIONAL

### SIGN LANGUAGE AND DEAFNESS: CULTURAL AND EDUCATIONAL TESSITURAS

Paulo Berwanger Ruschel<sup>1</sup> | Lúcio Fernandes Ferreira<sup>2</sup>

**RESUMO:** O referido ensaio teórico tem como objetivo caracterizar o significado da língua de sinais e sua representação diante de dois aspectos do universo do sujeito surdo: o cultural e o educacional. Configura-se como pesquisa de cunho bibliográfico, onde utilizou-se aportes teóricos oriundos de livros e artigos considerando a contemporaneidade e relevância dos autores. O estudo possibilitou a percepção de que a língua de sinais é adquirida de forma natural e processual pelos indivíduos surdos e está intrinsecamente relacionada com a construção das suas identidades culturais e do empoderamento diante da sociedade. Os saberes epistemologicamente construídos pelos sujeitos surdos estão apoiados no sistema comunicacional viso-espacial, cuja utilização é resultado de lutas sociais e políticas, ainda em ação, agora em busca do ensino bilíngue.

**Palavras-Chave:** Educação de surdos. Língua de sinais. Bilinguismo.

**Abstract:** The present theoretical essay aims to characterize the meaning of sign language and its representation in relation to two aspects of the universe of the deaf subject: cultural and educational. It is characterized as a bibliographic search, where theoretical contributions from books and articles considering the current aspects and relevance of the authors. The study allowed the perception that sign language is acquired naturally and procedurally by deaf individuals and is intrinsically related to the construction of their cultural identities and empowerment in front of society. The knowledge epistemologically constructed by the deaf subjects are underpinned in the visual-spatial communication system, whose use is the result of social and political struggles, still in action, now in search of bilingual education.

**Keywords:** Education of the deaf. Sign languages. Bilingualism.

*O gesto, esta dança de palavras no espaço, é a minha sensibilidade, a minha poesia, o meu íntimo, o meu verdadeiro estilo. Pois afirmo com absoluta certeza que a língua gestual é a primeira língua, a nossa, a que nos permite ser seres humanos "comunicantes."*

Emmanuelle Laborit

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de possibilitar a reflexão sobre educação e inclusão de pessoas surdas, tendo como ponto central a língua de sinais e seu significado estruturante na efetivação de um direito cidadão a estas com a educação bilíngue.

<sup>1</sup> Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Amazonas, Brasil. E-mail: pruschel2001@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Amazonas, Brasil. E-mail: lucciofer@gmail.com

O tema foi escolhido por fazer parte do contexto maior da pesquisa sobre a educação de sujeitos surdos inclusos nas classes regulares no ensino superior.

Defende-se o pressuposto de que o atendimento educacional inclusivo aos alunos surdos, efetivo e oportunizador da aprendizagem necessária ao empoderamento destes sujeitos na sociedade, dar-se-á utilizando a língua de sinais que, além de possibilitar a epistemologia, a comunicação e o acolhimento, está inserida no processo cultural da comunidade surda, que busca em seus fundamentos antropológicos a ressignificação da surdez como diferença e não deficiência e, assim, as oportunidades dela advindas.

Para tal defesa, os autores Sá (2010), Slomski (2012), Bueno (2016), Costa (2016), Jannuzzi (2004), Figueiredo (2008), Mantoan (2006; 2011), Mazzotta (2011), Petitto; Marantette (1991), Rodrigues (2011), Skliar (2016), Strobel (2016), Ximenes (2000) sustentam os aportes conceituais que neste tear, permitirão as tessituras, abordando temas como cultura surda, língua natural, aquisição da linguagem, caminhos históricos da educação inclusiva e dos estudos surdos.

## TESSITURA CULTURAL

Nesta primeira tessitura se estabelecerão duas questões estruturantes: a surdez como diferença e não deficiência; a língua de sinais como natural daqueles que enxergam as palavras, literalmente. provoca o sentimento dos surdos pertencerem a sua comunidade.

Para compreendermos a primeira questão estruturante, necessário se faz discorrer sobre os conceitos clínico e social sobre o sujeito surdo, buscando entender as visões filosóficas e políticas que envolvem a surdez. Slomski (2012, p. 29, grifo do autor), explica: “*filosóficas*, porque compreendem o sentido e *políticas*, porque constituem um direcionamento para a ação”.

Sob a perspectiva clínica (negativa), o surdo possui uma patologia. Biologicamente possui um déficit, portanto é considerado deficiente auditivo, termo repleto de preconceitos e minimizador das potencialidades do ser humano, definidor das limitações comunicativas, linguísticas e cognitivas.

Partindo deste pressuposto patológico, a educação e a psicologia também assim enxergam o sujeito, estabelecendo então um processo de cura, de retirada da deficiência ou de sua diminuição, através do modelo clínico-terapêutico e do oralismo. Este modelo considera a presença de limitações cognitivas, assim a educação centra-se na deficiência e suas consequências. Fica claro, que no oralismo<sup>3</sup>, atende-se a comunidade majoritariamente ouvinte e as imposições desta sobre o sujeito surdo e sua integração, negando a possibilidade da língua de sinais.

---

<sup>3</sup> O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade

Em contraponto, a perspectiva sociolinguística e cultural (positiva), afasta os surdos da visão normativa e patológica. A surdez passa a ser vista como qualidade do ser humano, natural, definidora de identidades e produções culturais. Possuidora de um referencial sócio-histórico, permeado por lutas que reivindicam direitos políticos, linguísticos e sociais. Enfatizando os aspectos positivos do indivíduo, esta visão multidimensional, reforça o respeito às diferenças, aos valores individuais (SLOMSKI, 2012).

O modelo, embasado no conceito sociocultural da surdez, considera que a pessoa surda,

é aquela, que por portar um déficit auditivo, apresenta uma diferença em relação ao padrão de normalidade esperado, e, portanto, deve construir uma identidade em torno desta diferença para se integrar na sociedade na cultura, na qual, nasceu (BEHARES, 1993, p. 20).

Construindo o conceito da diferença, Behares (1993, p. 2) “cremos que é nela que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes dos ouvintes”. Relacionada à deficiência estrutura-se o “estar doente”, geneticamente ou de forma adquirida, solucionável terapeuticamente pela ciência.

Dialoga Sá (2010) afirmando que a surdez como diferença e não como deficiência, enfatiza a “maneira de ser” do surdo, seus conflitos e diferenças relacionadas ao mundo audiológico, afetam a sua essência sociocultural.

Sendo assim, não há como dissociar do discurso sobre deficiências, a surdez, que também se apresenta como experiência visual, como identidade multifacetada sempre em necessidade do outro, do surdo. Esta necessidade gera aproximações identitárias que tem como pano de fundo a alteridade cultural, que não se dilui na presença da cultura do ouvintismo<sup>4</sup> (PERLIN, 2016).

Estruturando esta identidade, em função da alteridade, temos a heterogenia das identidades. Perlin (2016) as apresenta:

- ✓ Identidades surdas: tem em seu cerne a experiência visual e a convivência com outros surdos, construindo a consciência do ser definitivamente diferente (política surda);

---

ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

<sup>4</sup> “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narra-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2016, p. 15)”.

- ✓ Identidades surdas híbridas: incluídos estão os sujeitos que nasceram ouvintes e se tornaram surdos. A experiência visual é interpretada na primeira língua para depois tornarem-se viso-espacial;
- ✓ Identidades surdas de transição: os sujeitos tem sua identidade ouvintista refeita ao terem contato com as identidades surdas;
- ✓ Identidade surda incompleta: sob a hegemonia dos ouvintes o surdo não consegue participar da comunidade surda até mesmo negando esta identidade;

A identidade surda, resinificada como representação da diferença cultural, provoca a experiência do pertencimento social, onde práticas e instituições são naturalmente compostas pelos elementos desta comunidade, desta cultura (RANGEL; STUMPF, 2015).

Quando nos referimos à cultura surda, passamos a considerar a surdez como invenção. Lopes (2011, p. 18) ensina

A surdez é entendida como uma invenção quando a vemos como um traço/marca sobre o qual a diferença se estabelece produzindo parte de uma identidade; quando a usamos para nos referirmos àquilo que não sou; quando ela é que mobiliza a formação de políticas de acessibilidade; quando ela começa a circular em diferentes grupos como bandeira de luta pelo reconhecimento daquele que se aproxima, antes de qualquer outra razão, porque compartilha de uma experiência comum (ser surdo).

Entendemos cultura, sob o enfoque dado por Sá (2010, p. 108), “a cultura é definida como um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações”. Assim, o grupo tem uma ordem, códigos e organização própria e através destas características convivem com os demais majoritariamente normalizadores, imbricados, constituindo o multiculturalismo, como forma de “constituição da subjetividade que auxilia na determinação e organização de cada grupo” (Ibid, p. 110).

Apoiamo-nos no pensamento de Lopes (2011) para afirmar que a questão material do corpo (a ausência de ouvir) permanece quando abordamos os aspectos culturais, mas sim que sentidos coletivos e culturais são construídos a partir deste fato. “Afirmar que a surdez é uma invenção é dizer que, sobre um corpo surdo, se inscrevem saberes que me permitem significar o sujeito surdo dentro do contexto social, cultural e comunicativo em que ele está inserido (Ibid, p. 16)”.

Neste estudo, defende-se que o gestualismo, a *priori* e a língua de sinais a *posteriori*, é coerente com a natureza do surdo enquanto construtor desta diferença, alterando a sua percepção de comunicação efetiva, possibilidades cognitivas e de empoderamento social perenes na construção de sua identidade cultural, resultante de todas as vivências representativas de si no contexto da alteridade.

Sustentam este pensamento, os estudos de Petitto e Marantette (1991) quando explicam a aquisição da linguagem. As crianças surdas por não estarem expostas à língua oral-auditiva desenvolvem naturalmente espaço-visual ou viso-espacial, sendo esta então sua língua natural. Referindo-se aqui a segunda questão estruturante do estudo.

Corroborando Slomski (2012) afirmando que a língua de sinais como língua natural é adquirida pelas crianças de forma natural e até inconsciente através do diálogo contextualizado e esta não coincidirá com o sistema linguístico do país, tornando-se sua primeira língua, satisfazendo suas necessidades de comunicação e construindo sua identidade. Através dela, os surdos são capazes de desenvolverem-se cognitivamente, pois, possibilita a formação da consciência, da percepção de mundo, da interação humana e de transmissão de informação. A língua vista e não ouvida é um sistema semiótico com suas características fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que permite aos surdos serem identificados por outros e por seus pares e que deverá ser sua primeira língua.

Assim, compreende-se a língua de sinais como natural e estruturante da identidade cultural do sujeito surdo, perante si, seus pares e ouvintes. Permitindo assim, uma escola possível onde Skliar defende,

o sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir de que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação (2016, p. 26).

Portanto, esta forma de comunicação envolvida está e estará nas possibilidades educacionais inclusivas que deverão atender efetivamente à emancipação necessária para a vida integral na sociedade.

## TESSITURA EDUCACIONAL

Os pensamentos educativos contemporâneos buscam desenvolver saberes para o fenômeno educacional inclusivo, mas necessário se faz, o conhecimento histórico do processo, sendo então seus paradigmas entendidos em sua evolução.

Entende-se aqui o paradigma dentro da contextualização da evolução humana. Conforme Ximenes (2000, p. 697) paradigma é “modelo, padrão. Conjunto de crenças e conceitos, muitas vezes de natureza inconsciente, em que se baseiam as atitudes e os comportamentos de um grupo social”. Portanto, seres humanos com deficiência sempre existiram nas sociedades, porém o paradigma histórico, o olhar, como estas os consideravam culturalmente, é que estabelece a inclusão e exclusão.

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Ainda, “as noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores” (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Os teóricos reconhecem o século XVIII como grande marco da mudança de paradigma cultural/educacional, porém diversas posições de integração afirmativa permeavam as relações humanas até o momento histórico apontado (estas serão visitadas mais adiante). Neste citado período da história, sob os ideais iluministas, liberdade e igualdade, surgem às primeiras instituições especializadas na escolarização de pessoas surdas.

Anteriormente, até o século XV, de acordo com textos sacros e seculares, o surdo era visto como não educável e não responsável pelos seus atos (SLOMSKI, 2012). Paradigma este, quebrado por Girolamo Cardano, o qual “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZZI, 2004, p. 31).

No século seguinte há o surgimento do preceptorado de pessoas surdas integrantes das famílias abastadas a fim de garantir direitos de herança e continuidade do status social (SLOMSKI, 2012). Como exemplo, na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), monge beneditino, ensina no monastério de Valladolid, dois irmãos surdos integrantes da aristocracia (STROBEL, 2009).

De forma ampliada, destacam-se os principais eventos ocorridos relacionados à educação de surdos a partir do século XVII, no exterior, apontados por Strobel (2009) e Mazzotta (2011):

**Quadro 1** - Cronologia relativa à educação de surdos – Europa e América do Norte.

PERÍODO/ PAÍS	PERSONAGEM	RESULTADO
1613 - Espanha	Fray de Melchor Yebra	Obra: “ <i>Refugium Infirmorum</i> ”, que descreve e ilustra o alfabeto manual da época.
1620 - França	Jean Paul Bonet	Obra: Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar.
1644 - Inglaterra	John Bulwer	Obra: “ <i>Chirologia e Natural Language of the Hand</i> ”, onde preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial.
1648 - Inglaterra	John Bulwer	Obra: “ <i>Philocopus</i> ”, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.
1741 - França	Jacob Rodrigues Pereire	Primeiro professor de surdos na França,
1755 - Alemanha	Samuel Heineck	Instituto (residencial) para surdos-mudos. Método oral (leitura labial)
1760 - Inglaterra	Thomas Braidwood	Instituto (residencial) para surdos-mudos
1770 - França	Charles M. Eppé	Instituição (residencial) especializada em educação de surdos-mudos.

		Método dos sinais
1776 - França	Charles M. Eppé	Obra: A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos.
1817 – Estados Unidos	Thomas H. Gallaudet	Escola (residencial) pública para surdos
1846 - Escócia	Alexander Melville Bell,	Inventou um código de símbolos chamado “Fala visível” ou “Linguagem visível”,
1848 - Canadá		Escola (residencial) para surdos
1864 - EUA		Foi fundada a primeira universidade nacional para surdos “Universidade Gallaudet” em Washington –
1872 - EUA	Alexander Graham Bell	Abriu sua própria escola para treinar os professores de surdos em Boston, publicou livreto com método “O pioneiro da fala visível”
1880 - Itália		Congresso Internacional de Surdo-Mudez
1960 - EUA	Willian Stokoe	Obra: “ <i>Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf</i> ” afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral.

Fonte: Strobel (2009) e Mazzotta (2011).

Apresentam-se também, os eventos nacionais em destaque, conforme Strobel (2009) e Mazzotta (2011):

**Quadro 2** - Cronologia relativa a educação de surdos – Brasil.

ANO	PERSONAGEM	RESULTADO
1855	Eduardo Huet	Professor surdo chega ao Brasil
1857		Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”
1875	Flausino José da Gama	Obra: “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil.
1913		Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta (deficientes auditivos)
1929		Instituto Santa Terezinha (deficientes auditivos)
1951		Escola Municipal Helen Keller (deficientes auditivos)
1954		Instituto Educacional São Paulo (deficientes auditivos)
1957		Lei nº 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES.
1957		Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB
1969	Eugênio Oates	Obra: “Linguagem das Mãos”, que contém 1258 sinais fotografados.
1977		Foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos)
1987		Foi fundada a FENEIS– Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos , no Rio de Janeiro – Brasil, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA.
2002		Formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto em MEC/Feneis.
2002	Governo Federal	<b>LEI Nº 10.436</b> - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais

Fonte: Strobel (2009) e Mazzotta (2011).

Para uma maior aproximação, os autores Rodrigues; Rodrigues (2013) pontuam os movimentos inclusivos no estado do Amazonas:

**Quadro 3** - Cronologia relativa à educação de surdos – Amazonas



ANO	PERSONAGEM	RESULTADO
1946	Dr. André Araújo	Fundação do Instituto Montessoriano
1970	Secretária Estadual de Educação do Amazonas	Especialização de professores da rede estadual, no Rio de Janeiro.
1975	Secretaria Estadual de Educação	Fundação da Coordenação de Programa de Assistência ao Educando Especial
1976		Fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
1979		Fundação do Centro Especial “Helena Antipoff” da Funda-se a Sociedade Pestalozzi do Amazonas
1982	Secretaria Estadual de Educação	Fundação da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos para atendimento de surdos severos e profundos.
1982		Fundação do Instituto Fellipo Smaldone
2003	Secretaria Estadual de Educação	Instala-se a Gerência de Atendimento Educacional Específico juntamente com o Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez – CAS
2007		Funda-se o Complexo de Educação Especial André Vidal de Araújo

Fonte: Rodrigues; Rodrigues (2013)

Observa-se como, as atuais possibilidades comunicacionais e de aprendizagem advém de grandes esforços em vários âmbitos que sempre buscaram ressignificar a condição da surdez até o momento em que dela se entende como diferença e não deficiência, ou seja, possuidora de oportunidades e não incapacidades. O gestualismo foi um estruturante desta ressignificação e o considerando como fonte essencial para a educação de surdos,

percebe-se nesta contextualização histórica que, por quase 100 anos, o chamado “império oralista” se manteve. Somente em 1971, no Congresso Mundial de Surdos, em Paris, é que a língua de sinais passou a ser novamente valorizada, desenvolvida e respeitada como caminho eficaz para o desenvolvimento educacional dos surdos. (KOJIMA; SEGALA<sup>5</sup>, 2003 apud RODRIGUES, 2009, p. 4).

No mundo contemporâneo, surge o conflito das demandas sociais e o formato educativo em crise que não mais atende o *lôcus* emanador das atuais necessidades (a escola), sendo urgente então o rompimento, a reconstrução, ações inerentes à mudança. O novo formato, retrçado, contempla o paradigma inclusivo, contempla as diferenças humanas como forma de se entender e conhecer a própria sociedade, pois a escola não pode ignorar o que acontece na

<sup>5</sup> KOJIMA, Catarina Kizuti; SEGALA, Sueli Ramalho. **Dicionário de língua de sinais**. São Paulo: Escala, 2003.



evolução social (MANTOAN, 2011). Neste contexto, incluso se encontra o aluno surdo, a língua de sinais e o ensino bilíngue.

Quanto ao processo educacional, afirmam Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 18),

em uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais (impostas pela natureza) e sociais (impostas pela sociedade), e só estas últimas podem e devem ser eliminadas.

Para estar contemplado nesta escola, o surdo incluso demanda especificidades de ensino que devem ser atendidas apoiadas pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (primeira língua) e a língua portuguesa escrita (segunda língua) em conjunto, configurando-se o bilinguismo que possibilita o seu desenvolvimento cognitivo necessário para o exercício de sua cidadania não dependendo assim, da oralidade, apresentando-se uma diferenciação quanto a este aluno. Assim pressupõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A Convenção da Guatemala, diretriz internacional, da qual o Brasil é signatário, deixa claro que a diferenciação deve ocorrer como forma de garantir o direito e não de negá-lo, portanto o ensino bilíngue em sala de aula regular vai ao encontro desta orientação. (BRASIL, 2001).

Slomski (2012, p. 22) destaca ainda que:

A proposta educacional bilíngue busca captar o direito que as pessoas surdas têm de serem ensinadas na língua de sinais. Trata-se essencialmente de uma proposta de educação que parte das capacidades e potencialidades do sujeito surdo (aptidão para adquirir a língua de sinais) e não daquilo que limita seu desenvolvimento.

O acesso a mesma sala de aula, de forma inclusiva, visa garantir a possibilidade básica de o surdo instruir-se para a vida em sociedade. Portanto, a participação, a socialização, a possibilidade de contribuição e aprendizagem significativa, são indissociáveis deste contexto. Considera-se aqui o pressuposto da aprendizagem e sociabilidade possível a todos. Condições estas, impossíveis sem este sistema comunicacional.

Em uma visão geral a inclusão e consequente exclusão exprime-se por três dimensões que interagem e se complementam, como ensinam Booth; Ainscow (2000, citado por FIGUEIREDO, 2008, p. 143):

São elas: política inclusiva, cultura inclusiva e práticas inclusivas. A primeira refere-se à inclusão como o centro do desenvolvimento e de transformação da escola, permeando todas as ações que visem à melhoria da aprendizagem e a participação de todos os alunos. Com efeito, são consideradas como apoio as atividades que ampliem e fortaleçam a capacidade da escola de responder, de forma eficaz, à diversidade de seus alunos. A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma

comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. A dimensão das práticas educativas reflete as duas já apresentadas. Este aspecto assegura que todas as atividades, tanto as de sala de aula, como as extraescolares, promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando seus conhecimentos e suas vivências dentro ou fora do âmbito escolar.

O bilinguismo atende os princípios das políticas e práticas inclusivas, uma vez que a legislação indica seu ensino no processo formativo dos professores, assim como, seu uso em sala de aula, como prática, oportuniza o desenvolvimento e a integração do aluno surdo. Contribui também, para a formação da cultura inclusiva, uma vez que possibilita o acolhimento deste aluno.

Assim, afirmam Costa, Reis e Machado (2016, p. 3235) que,

Certamente sabemos que os dispositivos legais garantem juridicamente os direitos sociais e que as mudanças só são válidas se forem de fato materializadas. A partir de tais documentos compreendemos como legítima uma proposta de educação bilíngue, que entende a experiência de mundo do sujeito surdo e assim, coloca em prática um fazer pedagógico que valoriza a Língua de Sinais e suas demais especificidades. Para tanto, as inquietações e desafios estão em estabelecer uma escola genuinamente bilíngue, que se oponha a uma pedagogia de reabilitação e que disponha de metodologias não somente para o ensino de Libras, mas também para a Língua Portuguesa como segunda língua, na forma escrita, configurando um ambiente linguístico e cultural favoráveis ao pleno desenvolvimento dos estudantes surdos.

Compreende-se então, que no processo educacional inclusivo está envolvida a mudança de comportamento do excludente para includente, configurando-se também mudanças de atitudes. Incluir o surdo em sala de aula regular demanda o processo comunicacional bilíngue. Este contribuirá para efetivação da educação do sujeito surdo e, assim, sua consequente participação na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o caminho percorrido e a ser percorrido pelos surdos diante da comunidade de ouvintes, em busca de empoderamento social, está repleto de posicionamentos diversos: exclusão, inclusão, educável, não educável, direitos e falta de destes, lutas, embates, conquistas.

O fato é que: *as oportunidades devem ser iguais e ofertadas a todos*. Para tal, mudanças necessárias devem ser efetivadas e neste ensaio refletiu-se sobre a importância da língua de sinais na emancipação dos surdos.

Neste processo há um *continuum* paradigmático: mudança no entendimento sobre o sentido cultural da surdez, sobre as relações construídas, sobre o acolhimento nas escolas inclusivas (entende-se que todas devam ser), sobre como oportunizar o conhecimento àqueles que utilizam a língua viso-espacial.

Para a inclusão efetiva, necessário se faz que todos estejam envolvidos nas ações das dimensões sociais, políticas, culturais e educacionais.

## REFERÊNCIAS

BEHARES, L.E. MASSONE, M. I. CURIEL, M. Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria. n. 4. 1993.

BRASIL. Decreto n. 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. -Convenção da Guatemala-. Brasília, DF, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 9 de outubro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 41-56, Sept. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

COSTA, P. N.; REIS, J. G.; MACHADO, A. B. L. Educação de surdos: uma discussão teórica acerca do trabalho pedagógico numa perspectiva bilíngue de ensino. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 8. *Anais...*, nov. 2013. p. 3232-3243. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-001.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145. Disponível em: <[http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao\\_escolar/a\\_formacao.pdf](http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/a_formacao.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p. (Col. Educação Contemporânea).

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MANTOAN, M. T. É.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. *O desafio das diferenças nas escolas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação 2016.

PETITTO, L. A; MARANTETTE, P. F. Modo manual de balbuciar: evidencia da ontogenia da linguagem. *Revista Science*, Quebec, v. 251, mar. 1991.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B. (Org.). MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

RODRIGUES, I. N. RODRIGUES, L. Educação e Surdez: Superando as Diferenças. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte, 12. *Anais...*, maio / 2013. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/norte2013/resumos/R34-0161-1.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

RODRIGUES, R. F. O. O ensino da libras, nível básico, aos profissionais da educação. *Caderno: O professor pde e os desafios da escola pública paranaense*. v. 1., 2009. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2009\\_uel\\_educacao\\_especial\\_artigo\\_rosange\\_de\\_fatima\\_oliveira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_educacao_especial_artigo_rosange_de_fatima_oliveira.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2016.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SLOMSKI, V. G. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2012.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, K. *História da educação de surdos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. (Apostila). Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

XIMENES, S. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.